

Planejamento de Transição Educacional para o Ensino Superior: Estudo de Caso com Estudante com Transtorno do Espectro Autista

Educational Transition Planning for Higher Education: A Case Study of a Student with Autism Spectrum Disorder

Sebastião Gomes BARBOSA^{1*}
Annie Gomes REDIG¹

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

*sgbarbosa.ed@gmail.com

Resumo

Este artigo, derivado de pesquisa de mestrado na área da Educação, objetiva compreender a transição educacional para o Ensino Superior de um estudante com Transtorno do Espectro Autista, partindo da elaboração, implementação e acompanhamento de um Plano Individualizado de Transição. Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação e delineado como estudo de caso de sujeito único. O participante principal é um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, e os secundários sua mãe e a psicopedagoga que o acompanha. A coleta de dados envolveu instrumentos de avaliação de transição, entrevista com a mãe do estudante e registros em diário de campo. A implementação do Plano Individualizado de Transição ocorreu em ambiente virtual, com o uso de tecnologias e ferramentas digitais. Os resultados indicaram que o Plano Individualizado de Transição ampliou a compreensão do estudante sobre processos seletivos, demandas acadêmicas e serviços de apoio das instituições de ensino, culminando em sua aprovação para cursar Química no Instituto Federal do Rio de Janeiro. O estudo também evidenciou a necessidade de políticas públicas que institucionalizem o Plano Individualizado de Transição no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Plano individualizado de transição. Transição educacional. Ensino superior.



Recebido: 07/04/2026
Aceito: 20/08/2026
Publicado: 31/08/2026
Editores Responsáveis:
Daniel Salvador
Carmelita Portela
Daniela Samira

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: BARBOSA, S. G.; REDIG, A. G. Planejamento de Transição Educacional para o Ensino Superior: Estudo de Caso com Estudante com Transtorno do Espectro Autista. **EaD em Foco**, v. 16, n.1, e2859, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v16i1.2859>

Educational Transition Planning for Higher Education: A Case Study of a Student with Autism Spectrum Disorder

Abstract

This article, derived from a master's research in the field of Education, aims to understand the educational transition to higher education of a student with Autism Spectrum Disorder, based on the design, implementation, and monitoring of an Individualized Transition Plan. This qualitative study is grounded in the assumptions of action research and was designed as a single-subject case study. The primary participant was a student with Autism Spectrum Disorder, with the participation of two secondary participants: the student's mother and the psychopedagogue responsible for his educational support. Data collection involved transition assessment and planning instruments, an interview with the student's mother, and field diary records. The implementation of the Individualized Transition Plan took place in a virtual environment, using digital technologies and tools. The results indicate that the Individualized Transition Plan enhanced the student's understanding of admission processes, academic demands, and support services, culminating in his admission to the Chemistry program at the Instituto Federal do Rio de Janeiro. The study also highlights the need for public policies to institutionalize the Individualized Transition Plan in the Brazilian context.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Individualized transition plan. Educational transition. Higher education.

1. Introdução

No interior das discussões sobre políticas, práticas e contexto de transição pós-escolar para estudantes com deficiência, a transição educacional, particularmente a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior marca uma ruptura importante na trajetória escolar, na medida em que se caracteriza por mudanças nas exigências acadêmicas, nos modos de organização do ensino e nas condições de acesso e oferta de apoios educacionais, o que tende a acentuar os desafios enfrentados por esses estudantes no momento em que passam a lidar com maiores demandas de autonomia, autorregulação e gestão do próprio percurso formativo (Barbosa; Rosario; Patrone, 2025), especialmente os estudantes com TEA, cujas trajetórias demandam apoios e recursos educacionais ajustados às suas características.

Nesse cenário, o Plano Individualizado de Transição (PIT) se apresenta como uma estratégia pedagógica importante, voltada para estruturar o processo de transição (Redig, 2024). O referido documento é complementar ao Plano Educacional Individualizado (PEI). Enquanto o PEI organiza o atendimento educacional do estudante com deficiência, definindo adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas para promover a inclusão no contexto escolar (Tannús-Valadão; Mendes, 2018), o PIT é direcionado para preparar o estudante para a vida pós-escolar, organizando o processo de transição da escola para o Ensino Superior, o mercado de trabalho e outras áreas da vida adulta e independente, com foco em metas, apoios e recursos necessários nesse processo (Redig, 2024).

Dito isso, é importante ressaltar que a implementação do PIT no Brasil ainda acontece de forma pontual. Exemplo disso ocorre em âmbito estadual e municipal como a Deliberação CEE nº 399/2022, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2022), a Resolução SEEDUC nº 6.264/2024, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2024), e o Decreto nº 3.807/2023, do município de Rio das Ostras (Rio das Ostras, 2023).

No plano normativo brasileiro, o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), sendo atualizado e reconfigurado por leis mais recentes, como o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Esses marcos orientam a escolarização de

estudantes com deficiência e asseguram condições de acesso, permanência e participação. Entretanto, ainda não contemplam diretrizes específicas para o planejamento de transição pós-escolar.

Mediante o exposto, evidencia-se a necessidade de estudos que investiguem estratégias que contemplem o planejamento de transição. Assim, este artigo buscou compreender a transição para o Ensino Superior de um estudante com TEA, a partir da elaboração, implementação e acompanhamento de um PIT.

2. Metodologia

Para este estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, articulando procedimentos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) com um estudo de caso de sujeito único (Stake, 1995). A opção pelo estudo de caso possibilitou uma análise aprofundada do percurso de transição, considerando suas singularidades e desdobramentos, enquanto a pesquisa-ação permitiu integrar investigação e intervenção, acompanhando o processo a partir das ações desenvolvidas e dos sentidos produzidos no contexto investigado.

O estudo teve como participante principal um estudante de 18 anos, com diagnóstico de TEA, matriculado, no período da investigação, no último ano do Ensino Médio em uma instituição pública federal de ensino no estado do Rio de Janeiro. Como participantes secundários, integraram a pesquisa a mãe do estudante e a psicopedagoga responsável por seu acompanhamento educacional.

Em relação aos aspectos éticos, o estudo integra uma pesquisa mais ampla financiada pela FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processos E-26/210.051/2024, E-26/204.527/2024 e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (parecer nº 42416921.9.0000.5282). Todos os participantes do presente estudo consentiram formalmente com sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para resguardar a confidencialidade, o estudante é identificado por nome fictício Miguel ao longo do texto, conforme prevê o TCLE em pesquisas com seres humanos. Os procedimentos de coleta de dados envolveram: instrumentos/documentos de avaliação de transição; entrevista semiestruturada com a mãe do estudante; registros em diário de campo, produzidos ao longo do estudo.

A implementação do PIT ocorreu em ambiente virtual. Os encontros síncronos realizados pelo *Google Meet* possibilitaram a mediação das atividades previstas no planejamento de transição, favorecendo as interações entre o estudante, o pesquisador e os demais participantes envolvidos no processo.

Como suporte às ações desenvolvidas, foram utilizadas as seguintes ferramentas tecnológicas: o *Google Forms* para a aplicação dos instrumentos de avaliação de transição e planejamento, e o WhatsApp, utilizado para a comunicação e o compartilhamento de materiais. Embora os contatos iniciais com os participantes tenham ocorrido em período anterior, a pesquisa teve início efetivo em 1º de julho de 2023, estendendo-se até março de 2024, totalizando 14 encontros síncronos destinados à avaliação de transição, à elaboração do PIT e à implementação do plano, no qual estavam previstas as atividades pedagógicas propostas.

A coleta de dados envolveu diferentes instrumentos articulados ao planejamento de transição. Inicialmente, foi aplicado um inventário de habilidades, organizado em seis áreas: comunicação, autonomia/independência, autocuidado, habilidades sociais, autogestão/autodefensoria e habilidades laborais, permitindo mapear competências e necessidades do estudante e subsidiar a elaboração do PIT. Somado a isso, utilizou-se o Protocolo de Estudo de Caso e o Formulário de Perspectiva Futura, compostos por questões abertas que possibilitaram identificar características do percurso escolar, interesses, expectativas e metas relacionadas à vida pós-escolar. Todos esses instrumentos/documentos utilizados na pesquisa fazem parte de uma proposta estruturada de planejamento de transição desenvolvido por Redig (2024), conforme sistematizado no Documento norteador para implementação do PIT: primeiros passos.

A investigação deste estudo incluiu ainda uma entrevista semiestruturada com a mãe do estudante, voltada à compreensão das expectativas familiares e ao fortalecimento do envolvimento da família no processo de transição. Por fim, anotações em diário de campo permitiram acompanhar as interações, intervenções e reflexões produzidas ao longo do desenvolvimento do estudo.

A análise dos dados fundamentou-se na triangulação de dados, compreendida como uma estratégia analítica que articula diferentes fontes de coleta de informações com o objetivo de aprofundar a compreensão do fenômeno investigado. Nesse sentido, foram articulados os dados provenientes dos instrumentos de avaliação e planejamento de transição, da entrevista com a mãe do estudante, dos registros do diário de campo e dos relatos da psicopedagoga. A triangulação permitiu ampliar a consistência interpretativa do estudo e possibilitou uma leitura aprofundada do percurso vivido pelo estudante, conforme proposto por Carter *et al* (2014) e Denzin (2017).

A partir da triangulação das diferentes fontes de dados, a análise foi conduzida por meio de um processo de categorização, conforme proposto por Efron e Ravid (2013). Inicialmente, as informações produzidas ao longo da pesquisa foram examinadas com o objetivo de identificar unidades de significado relacionadas ao processo de transição educacional. Em seguida, essas unidades foram organizadas em duas categorias de análise, definidas em consonância com as etapas do processo de transição, acompanhadas no estudo: (1) avaliação preliminar para o início do processo de transição e (2): Plano Individualizado de Transição (PIT).

3. Da avaliação preliminar de transição à implementação do PIT

A avaliação preliminar de transição constituiu a etapa inicial do processo de planejamento, tendo como objetivo identificar interesses, habilidades, necessidades de apoio e expectativas futuras do estudante ao final do Ensino Médio. Partiu-se do reconhecimento de que, no início do processo, havia poucas informações sobre suas expectativas acadêmicas, interesses e habilidades, o que exigiu o levantamento de dados para subsidiar o planejamento de transição. Para isso, foram utilizados instrumentos de avaliação de transição, como Inventário de Habilidades, Protocolo de Estudo de Caso, Formulário de Perspectiva Futura e entrevista com a mãe.

Os dados revelaram o interesse de Miguel em ingressar no Ensino Superior, especialmente em Química, embora se perceba despreparado. Identificaram-se também dificuldades na organização dos estudos, na compreensão do funcionamento do Ensino Superior e dos processos seletivos. Por outro lado, o Inventário apontou pontos fortes em comunicação funcional, autonomia no cotidiano e uso de tecnologias. Também foram evidenciadas necessidades de apoio em habilidades sociais mais complexas, autogestão, organização acadêmica e planejamento. Além disso, percebeu-se preocupação da mãe de Miguel com autonomia, segurança e enfrentamento das demandas futuras. Diante do tempo reduzido para a implementação do PIT e após conhecer os interesses de Miguel e as expectativas da família, optou-se por priorizar a definição de metas de curto prazo.

Nesse contexto, a avaliação de transição forneceu dados consistentes para a elaboração do PIT, orientando a definição de objetivos, apoios e ações voltadas especificamente à preparação para transição ao Ensino Superior. Assim, o PIT foi elaborado a partir das informações produzidas na avaliação preliminar de transição, que permitiram mapear o perfil do estudante, seus interesses, pontos fortes e necessidades educacionais. A partir disso, o planejamento considerou como pontos fortes o interesse por áreas científicas e tecnológicas, especialmente a Química, além da familiaridade com tecnologias digitais e com a pesquisa online. Quanto aos interesses, destacam-se a continuidade dos estudos no Ensino Superior, a preferência por cursos nessa área e a intenção de ingressar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Com o PIT finalizado, foi elaborado um plano de ação com a finalidade de operacionalizar as estratégias previstas no referido documento. As estratégias definidas nesse plano concentraram-se especialmente na ampliação da compreensão sobre o acesso ao Ensino Superior, contemplando tanto os processos seletivos quanto aspectos relacionados à escolha do curso e da instituição, ao uso de recursos de apoio e à familiarização com a dinâmica universitária. Finalizada essa etapa, deu-se início a implementação do PIT. Nessa direção, o estudante foi progressivamente exposto a informações relacionadas ao funcionamento do Ensino Superior, aos critérios de acesso a cursos de Química na UERJ e UFRJ, às possibilidades acadêmicas e profissionais associadas a essa escolha e aos recursos institucionais voltados à acessibilidade.

Para viabilizar essa proposta formativa foram elaborados planejamentos pedagógicos específicos para cada encontro, contemplando o registro prévio dos objetivos, das atividades e das estratégias a serem

desenvolvidas, bem como a avaliação ao final de cada atividade. A atividade do Quadro 1, desenvolvida no dia 01/03/2024, exemplifica um desses planejamentos.

Quadro 1 – Planejamento da atividade 1

Componentes	Descrição
Objetivos	Compreender o funcionamento dos processos seletivos para ingresso na UERJ e UFRJ. Entender a importância de cada etapa dos processos seletivos, incluindo prazos e documentos necessários. Refletir sobre a preparação necessária para os exames e a organização pessoal para o ingresso na universidade. Promover o conhecimento dos direitos e serviços de apoio oferecidos pelas universidades.
Conteúdos	O funcionamento dos processos seletivos para ingresso nas universidades UERJ e UFRJ. Etapas dos processos seletivos: inscrição, prazos, provas e resultados. Leitura e interpretação dos editais dos processos seletivos. Direitos dos candidatos e serviços de apoio disponíveis.
Descrição breve da atividade	Explicação sobre o que são os processos seletivos, como funcionam e a importância de cada etapa envolvida. Compartilhamento de um guia em PDF sobre os conteúdos trabalhados. Leitura dos editais da UERJ e UFRJ. Pesquisa sobre direitos e serviços de apoio. Reflexão e discussão.
Recursos	Guia em PDF com as etapas dos processos seletivos, prazos e documentos necessários; Sites da UERJ e UFRJ; Vídeo.
Avaliação	A avaliação consistirá na análise da participação de Miguel na leitura de editais, na compreensão das etapas do processo seletivo e na investigação de serviços de apoio.

Fonte: elaborado pelos autores

A partir do exposto, os recursos digitais utilizados no presente estudo contribuíram para a mediação das atividades, facilitando o acesso às informações e ampliando as possibilidades de autonomia de Miguel durante o planejamento de transição. Essa experiência dialoga com Hostins, Alves e Oliveira (2024), que discutem o uso de tecnologias digitais no contexto universitário para estudantes com TEA.

4. Resultados e Discussão

Conforme descrito na seção metodológica, a análise dos dados, fundamentada na triangulação das diferentes fontes de informação, permitiu a organização dos resultados nas duas categorias de análise já citadas nesse texto. A seguir, apresentam-se as análises relativas a cada uma dessas categorias.

A primeira categoria de análise apresenta o perfil de Miguel, por meio do Inventário de Habilidades (Redig, 2024), que abordou áreas como comunicação, autonomia, autocuidado, habilidades sociais, autogestão e habilidades laborais. Os resultados indicam que a comunicação verbal contribui para a autonomia, a interação social e a participação nas decisões. No entanto, as dificuldades na organização do discurso, na expressão de emoções e na compreensão de algumas situações comunicativas indicam limitações no uso pragmático da linguagem, principalmente em situações novas e complexas (Cardillo et al., 2021).

No campo da autonomia e da independência, os dados revelam que o desempenho em atividades de vida diária e a mobilidade em contextos comunitários constituem aspectos importantes para a construção de trajetórias adultas mais autônomas. A iniciativa de buscar ajuda quando necessário pode ser compreendida como um comportamento relacionado à autodeterminação, uma vez que envolve o reconhecimento das próprias necessidades e a capacidade de mobilizar apoios para alcançar objetivos. Por outro lado, as dificuldades para iniciar, manter e concluir tarefas podem estar relacionadas a desafios de autorregulação e

organização da ação, indicando a necessidade de apoios específicos. Esses resultados estão de acordo com a literatura que reconhece as habilidades de vida diária como fundamentais para a autonomia e a qualidade de vida de adolescentes e jovens adultos com TEA (Auld; Foley; Cashin, 2022), assim como a autodeterminação para o exercício de escolhas segundo os próprios interesses (Wehmeyer, 1997, 2005).

A análise das habilidades de autocuidado evidencia que o domínio de práticas básicas de saúde, segurança pessoal e percepção de risco constitui um recurso relevante para a independência. Ainda assim, a necessidade de apoio para assumir os próprios cuidados e para lidar com situações inesperadas reforça a importância de intervenções direcionadas a esse domínio. Nessa perspectiva, Morgan e Riesen (2016) destacam que o desenvolvimento dessas habilidades contribui diretamente para a preparação frente as demandas da vida adulta. Além disso, o fortalecimento da autodeterminação, conforme defendem Shogren e Wehmeyer (2020), pode favorecer que a pessoa participe das decisões relacionadas aos próprios cuidados.

No campo social, observa-se a coexistência de competências consolidadas e fragilidades que demandam mediação. Miguel apresenta habilidades sociais básicas bem desenvolvidas, como a manutenção de vínculos, o respeito a normas sociais e o estabelecimento de relações interpessoais. Contudo, dificuldades na resolução de conflitos, reações inadequadas diante de frustrações e certa ingenuidade nas interações indicam limites no manejo de situações sociais mais complexas. Esses achados apontam para a necessidade de apoio no desenvolvimento de competências sociais avançadas, fundamentais para a transição à vida adulta, conforme argumentam DuBois *et al* (2020).

Em relação à autogestão/autodefensoria, os dados indicam um percurso em consolidação. Miguel demonstra consciência sobre sua condição, reconhece seus impactos no cotidiano, identifica os apoios que utiliza e expressa preferências, o que revela recursos importantes para o exercício de escolhas. No entanto, persistem dificuldades relacionadas ao planejamento da rotina, à organização temporal e à antecipação de responsabilidades, indicando uma autogestão ainda dependente de mediação. Do mesmo modo, a autodefensoria encontra-se em desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à explicitação de necessidades e à compreensão de direitos e deveres em diferentes contextos (Wehmeyer, 1997, 2005).

No campo laboral, Miguel apresenta competências iniciais relevantes, sobretudo no respeito a normas e no reconhecimento de preferências profissionais. Entretanto, observa-se a necessidade de apoio em aspectos como organização pessoal, trabalho em grupo, tomada de decisão e planejamento de médio e longo prazo, além de limitada familiaridade com os procedimentos formais do mundo do trabalho. Esse quadro reforça a importância de ações formativas que ampliem o conhecimento sobre o universo laboral e favoreçam o desenvolvimento de habilidades organizacionais e decisórias (Wong *et al.*, 2021).

De forma complementar, o Protocolo de Estudo de Caso e o Formulário de Perspectiva Futura permitiram aprofundar a compreensão da trajetória educacional, dos interesses e das expectativas do estudante. Destacam-se o interesse e o desempenho em atividades experimentais de Química, a afinidade com atividades criativas e artísticas e o domínio de recursos tecnológicos. As respostas do estudante revelam o desejo de ingressar no Ensino Superior e evidenciam dificuldades na compreensão dos caminhos necessários para alcançar esse objetivo.

A entrevista com a mãe de Miguel ampliou a compreensão sobre o contexto familiar, especialmente no que se refere às preocupações com a autonomia, a segurança e a adaptação a situações que exigem maior independência. As expectativas familiares de continuidade dos estudos e de inserção futura no mundo do trabalho reforçam a relevância do planejamento de transição.

A utilização combinada destes instrumentos avaliativos dialoga com a literatura que defende avaliações multifacetadas como base para o planejamento de transição (Neubert, 2003; Sitlington, 2007; Kelley; Clark; Fisher, 2023), permitindo uma compreensão integrada do perfil do estudante diante das exigências da transição para a vida pós-escolar, e no caso deste estudo, transição educacional para o Ensino Superior.

A segunda categoria de análise refere-se à transformação dos dados avaliativos em decisões pedagógicas, tendo o PIT como estratégia de organização da transição, ao relacionar as informações da avaliação preliminar às demandas do contexto e às perspectivas do estudante, em consonância com a concepção de transição como processo centrado no estudante (Kohler, 1996). A elaboração do plano baseou-se nas potencialidades e necessidades identificadas na avaliação preliminar. O interesse de Miguel em cursar

Química na UERJ ou na UFRJ orientou a definição das ações voltadas à compreensão do Ensino Superior, dos processos seletivos e das possibilidades de apoio institucional.

A participação da família (a mãe) foi relevante na elaboração do PIT, ao contribuir para alinhar expectativas, responsabilidades e apoios ao longo do processo de transição, reforçando o caráter colaborativo do planejamento. Durante esse processo, Miguel realizou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por iniciativa própria, fato relatado pela psicopedagoga, e que indica efeitos positivos da transição, como o fortalecimento da autoconfiança e da percepção de competência.

Diante do exposto, a transformação das metas do PIT em ações concretas demandou a elaboração de um plano de ação. Conforme Redig (2024), esse plano tem a função de estruturar e orientar a execução do PIT, ao organizar as ações previstas e explicitar como elas serão desenvolvidas ao longo do processo de transição.

O próximo passo envolveu o planejamento das atividades previstas, tomando como referência o plano de ação anteriormente estabelecido, organizado em quatro eixos: (1) compreensão do contexto universitário, (2) conhecimento dos processos seletivos da UERJ e UFRJ, (3) pesquisa acadêmica e profissional e (4) acessibilidade nas universidades pesquisadas.

A atividade 1 concentrou-se na ampliação da compreensão do contexto universitário, por meio de vídeos, materiais em PDF e conversas sobre a temática, possibilitando a Miguel conhecer o conceito de universidade, suas funções e os diferentes tipos de instituições de Ensino Superior. As discussões favoreceram a reflexão sobre as exigências acadêmicas e pessoais, evidenciando que a universidade envolve amadurecimento, autonomia e construção de projetos futuros. Como resultado, observou-se ampliação da compreensão, redução de inseguranças iniciais e maior interesse pelo ingresso no Ensino Superior. Discutir previamente esse contexto contribui para uma preparação mais segura e consciente diante das mudanças acadêmicas e sociais (Tinto, 2012; Li; Mau; Bray, 2017; Simpson; Spencer, 2021; Mulhall, 2024).

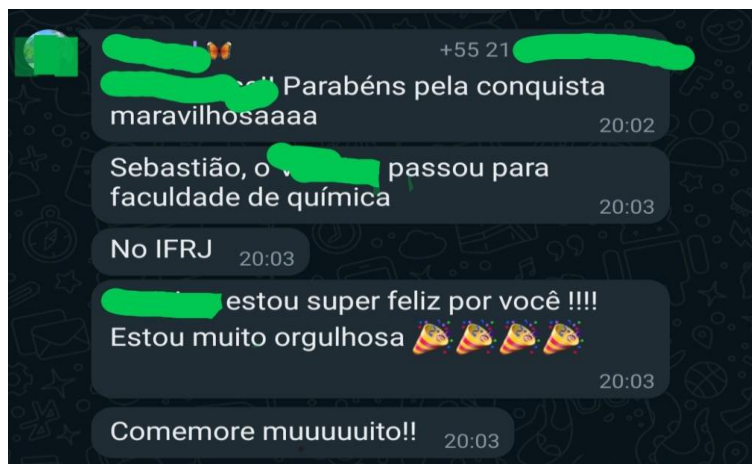
A atividade 2 focou no conhecimento dos processos seletivos da UERJ e da UFRJ, visando apoiar Miguel na compreensão das etapas, exigências e direitos envolvidos no ingresso no Ensino Superior. Por meio de mediação pedagógica, vídeos, materiais em PDF e navegação orientada nos sites institucionais, o estudante compreendeu aspectos relacionados aos processos seletivos, incluindo a leitura de editais, a organização de prazos, a preparação de documentos e o reconhecimento dos direitos à acessibilidade e aos apoios necessários. A atividade considerou que o acesso ao Ensino Superior pode envolver diferentes condições e barreiras e repercutir nas trajetórias educacionais dos estudantes (Guimarães; Borges; Van Petten, 2021), bem como o potencial dos recursos digitais para apoiar a aprendizagem e a autonomia acadêmica de estudantes com TEA (Laronze; N'Kaoua, 2025).

A atividade 3 teve como foco a pesquisa acadêmica e profissional sobre os cursos de Química da UERJ e UFRJ, desenvolvida por meio de pesquisa orientada nos sites institucionais, permitindo a análise de modalidades, currículos, objetivos e áreas de atuação. Inicialmente, Miguel apresentava uma visão idealizada da ciência, influenciada por representações midiáticas, que foi problematizada pela mediação pedagógica ao enfatizar a ciência como prática baseada em métodos e rigor conceitual. A apresentação da Licenciatura e do Bacharelado, com apoio de vídeos e discussões, favoreceu a compreensão das especificidades e implicações de cada percurso. Como resultado, houve a construção de uma visão mais realista da formação em Química, em consonância com a literatura sobre projeto de vida que relaciona experiências, expectativas e reflexão (Passeggi; Cunha, 2020). A pesquisa orientada também contribuiu para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo, aspectos centrais nos processos de transição educacional (Kohler; Field, 2003; Redig, 2024).

A Atividade 4 focou na acessibilidade e inclusão na UERJ e UFRJ, com o objetivo de apresentar a Miguel os recursos de apoio disponíveis e fortalecer sua autodefesa e autonomia. O estudante foi incentivado a refletir sobre suas necessidades e expectativas. Explorou os portais de acessibilidade, identificando recursos como adaptações, tecnologias assistivas e assistência estudantil. Como resultado, compreendeu a importância de solicitar apoios de forma proativa, reconhecendo seus direitos e utilizando estratégias de autodefesa, consideradas fundamentais na transição para o Ensino Superior (Wehmeyer, 1998; 2005; Wehmeyer; Schwartz, 1998; Burke et al., 2020).

Como resultado do planejamento de transição apoiado pelo PIT, Miguel conquistou aprovação no curso de Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), utilizando a nota do ENEM. Na Figura 1, observa-se a captura de tela da mensagem enviada pela psicopedagoga.

Figura 1- Mensagem referente à aprovação de Miguel no IFRJ



Fonte: Arquivo dos autores

Audiodescrição da figura 1: Captura de tela de uma conversa no aplicativo do *WhatsApp*, com fundo escuro. Na parte superior, aparece a foto de perfil do contato e informações pessoais ocultadas por marcações verdes. Ao longo da conversa aparecem também duas marcações verdes ocultando o nome do estudante. A primeira mensagem parabeniza o estudante pela conquista. A segunda mensagem, informa ao pesquisador que o estudante foi aprovado no curso de Química do IFRJ. Na sequência, manifesta felicidade e orgulho pela conquista, acompanhados de quatro *emojis* de comemoração. Ao final, incentiva o estudante a comemorar a aprovação.

Embora o planejamento das atividades tivesse sido elaborado a partir dos processos seletivos da UERJ e da UFRJ, Miguel demonstrou autonomia e protagonismo ao escolher o caminho por conta própria, independentemente da universidade inicialmente prevista. Esse desfecho evidencia a importância do planejamento estruturado e da mediação no desenvolvimento de competências de autonomia, protagonismo e tomada de decisão, elementos muito importantes para uma transição bem-sucedida (Redig; Spevack, 2025).

5. Considerações finais

No caso analisado neste estudo, a elaboração, implementação e acompanhamento do PIT ampliaram a compreensão do estudante acerca das exigências do Ensino Superior, dos processos seletivos, das demandas acadêmicas e dos serviços institucionais de apoio disponíveis. Esse percurso contribuiu para a construção de um planejamento de transição mais realista, de acordo com as necessidades de Miguel, com o uso da tecnologia como recurso de aprendizagem para auxiliar na mediação das atividades no formato remoto, culminando em seu ingresso no curso de Química do IFRJ.

Ao longo do processo de transição, observou-se o fortalecimento da autoconfiança, da autonomia e capacidade de tomada de decisão do estudante, aspectos relacionados ao seu protagonismo no planejamento. Esse protagonismo foi fundamental para o sucesso do processo de transição.

Os achados também ressaltam a importância da participação da família (mãe) e da psicopedagoga no acompanhamento da transição educacional. A atuação colaborativa entre o estudante, a família, a psicopedagoga e o pesquisador contribuiu para a sustentação do processo, favorecendo o alcance dos objetivos propostos.

Dessa forma, o estudo evidencia que o PIT constitui uma estratégia pedagógica relevante na transição para o Ensino Superior, especialmente por possibilitar a definição de metas, a articulação de apoios e o acompanhamento do percurso educativo do estudante.

Por fim, é importante ressaltar que a ausência de diretrizes nacionais específicas sobre planejamento de transição no Brasil, tende a fragilizar a continuidade dessas ações, tornando-as dependentes de iniciativas pontuais. Tal cenário reforça a urgência de políticas públicas inclusivas que reconheçam o PIT como parte estruturante dos processos de escolarização de estudantes com deficiência.

Biodados e contatos dos autores

	BARBOSA, S. G. é professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Duque de Caxias, RJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui pós-graduação nas áreas de Alfabetização, Leitura e Escrita; Autismo; Psicopedagogia; e Educação Inclusiva, Educação Especial e Políticas de Inclusão. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3789-4493 E-mail: sgbarbosa.ed@gmail.com
	REDIG, A. G. é professora titular do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Completou o seu doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seus interesses de pesquisa incluem o processo de transição educacional para vida independente para jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista. Esteve envolvida em diversos projetos com financiamento FAPERJ. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3610-5333 E-mail: annieredig@yahoo.com.br

Referências Bibliográficas

AULD, C.; FOLEY, K. R.; CASHIN, A. Daily living skills of autistic adolescents and young adults: A scoping review. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 69, n. 4, p. 456-474, 2022.

BARBOSA, S. G.; ROSARIO, M. L. V. V.; PATRONE, V. F. S. Do Ensino Médio para o Ensino Superior: possibilidades para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes com deficiência. In: REDIG, Annie Gomes; SPEVACK, Vincent (org.). **Da escola à vida independente: Plano Individualizado de Transição (PIT) para pessoas com deficiência**. 1. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, p. 119-136, 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm Acesso em 25 de mar. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BURKE, K. M. *et al.* A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. **Remedial and Special Education**, v. 41, n. 3, p. 176–188, 2020.

CARDILLO, R. *et al.* Pragmatic language in children and adolescents with autism spectrum disorder: Do theory of mind and executive functions have a mediating role? **Autism Research**, v. 14, n. 5, p. 932-945, 2021.

CARTER, N. *et al.* The use of triangulation in qualitative research. **Oncology Nursing Forum**, p. 545-547, 2014.

DENZIN, N. K. **The research act: A theoretical introduction to sociological methods**. New York: McGraw-Hill, 2017.

DUBOIS, D. *et al.* Engagement in community life: perspectives of youths with intellectual and developmental disabilities on families' roles. **Disability and Rehabilitation**, p. 1–12, 2020.

EFRON, S. E.; RAVID, R. **Action research in education: A practical guide**. Guilford Publications, 2013.

GUIMARÃES, M. C. A.; BORGES, A. A. P.; VAN PETTEN, A. M. V. N. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: Da Educação Básica ao Ensino Superior. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, p. e0059, 2021.

HOSTINS, R. C.; ALVES, A. G.; DE OLIVEIRA, N. A. Construindo personas de estudantes universitários com TEA no desenvolvimento colaborativo de Tecnologia Digital. **Revista Educação Especial**, p. e59/1-22, 2024.

KELLEY, K. R.; CLARK, K. A.; FISHER, L. Teaching employment skills to Carla within inclusive postsecondary education. **The Journal of Case Learning and Exceptional Learners**, v. 1, n. 1, p. 32, 2023.

KOHLER, P. D. **Taxonomy for transition programming**. Champaign: University of Illinois, 1996.

KOHLER, P. D.; FIELD, S. Transition-focused education: Foundation for the future. **The Journal of Special Education**, v. 37, n. 3, p. 174-183, 2003.

LARONZE, F.; N'KAOUA, B. Technology to support the academic success of students with ASD at university: a systematic review. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v. 60, n. 1, p. 71-85, 2025.

LI, J.; MAU, W-C J.; BRAY, S. Examining the role and practices of high school counselors in helping students make career transitions. **Research in the Schools**, v. 24, n. 2, p. 57-67, 2017.

MORGAN, R. L.; RIESEN, T. **Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities**. Guilford Publications, 2016.

MULHALL, M. **Students with autism spectrum condition attending higher education: challenges for students and educators**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Queen's University Belfast, Belfast, 2024.

NEUBERT, D. A. The role of assessment in the transition to adult life process for students with disabilities. **Exceptionality**, v. 11, n. 2, p. 63-75, 2003.

PASSEGGI, M. da C.; CUNHA, L. M. da. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 15, p. 1039-1058, 2020.

REDIG, A. G. **Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição – PIT: primeiros passos**. Ponta Grossa – PR. Atena, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/742086>. Acesso em 09 de fev. 2024.

REDIG, A. G.; SPEVACK, V. Transição educacional para a vida independente para pessoas com deficiência no Brasil e Estados Unidos: iniciando a conversa. In: REDIG, A. G.; SPEVACK, V. (org.). **Da escola à vida independente: Plano Individualizado de Transição (PIT) para pessoas com deficiência**. São Carlos: Pedro & João Editores. p. 17–35, 2025. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/da-escola-a-vida-independente-plano-individualizado-de-transicao-pit-para-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 06 out. 2025.

RIO DAS OSTRAS. **Decreto 3807 de 24 de novembro de 2023**. Institui diretrizes para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, para a Rede Pública Municipal de Ensino de Rio das Ostras, e dá outras providências. Rio das Ostras, 2023.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE nº 399 de 26 de abril de 2022**. Rio de Janeiro, Conselho Estadual de Educação, 2022.

SEEDUC, Secretaria do Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº 6.264 de 22 de maio de 2024**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L. (Eds.). **Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities**. 2. ed. New York: Routledge, 2020.

SIMPSON, C. G.; SPENCER, V. G. **College Success for Students with Learning Disabilities: A Planning and Advocacy Guide for Teens with LD, ADHD, ASD, and More**. Routledge, 2021.

SITLINGTON, P. L. *et al.* Assess for success: A practitioner's handbook on transition assessment. **Corwin Press**, 2007.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TINTO, V. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. 2.ed. University of Chicago press, 2012.

WEHMEYER, M. L. Self-determination and individuals with severe disabilities: Re examining meanings and misinterpretations. **Research and practice for persons with severe disabilities**, v. 30, n. 3, p. 113-120, 2005.

WEHMEYER, M. L. Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 9, n. 3, p. 175-209, 1997.

WEHMEYER, M. L.; SCHWARTZ, M. The self determination focus of transition goals for students with mental retardation. **Career Development for Exceptional Individuals**, v. 21, n. 1, p. 75-86, 1998.

WEHMEYER, M. L. Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, v. 23, n. 1, p. 5-16, 1998.

WONG, J. *et al.* Identifying school-based factors that predict employment outcomes for transition-age youth with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 1, p. 60–74, 2021.